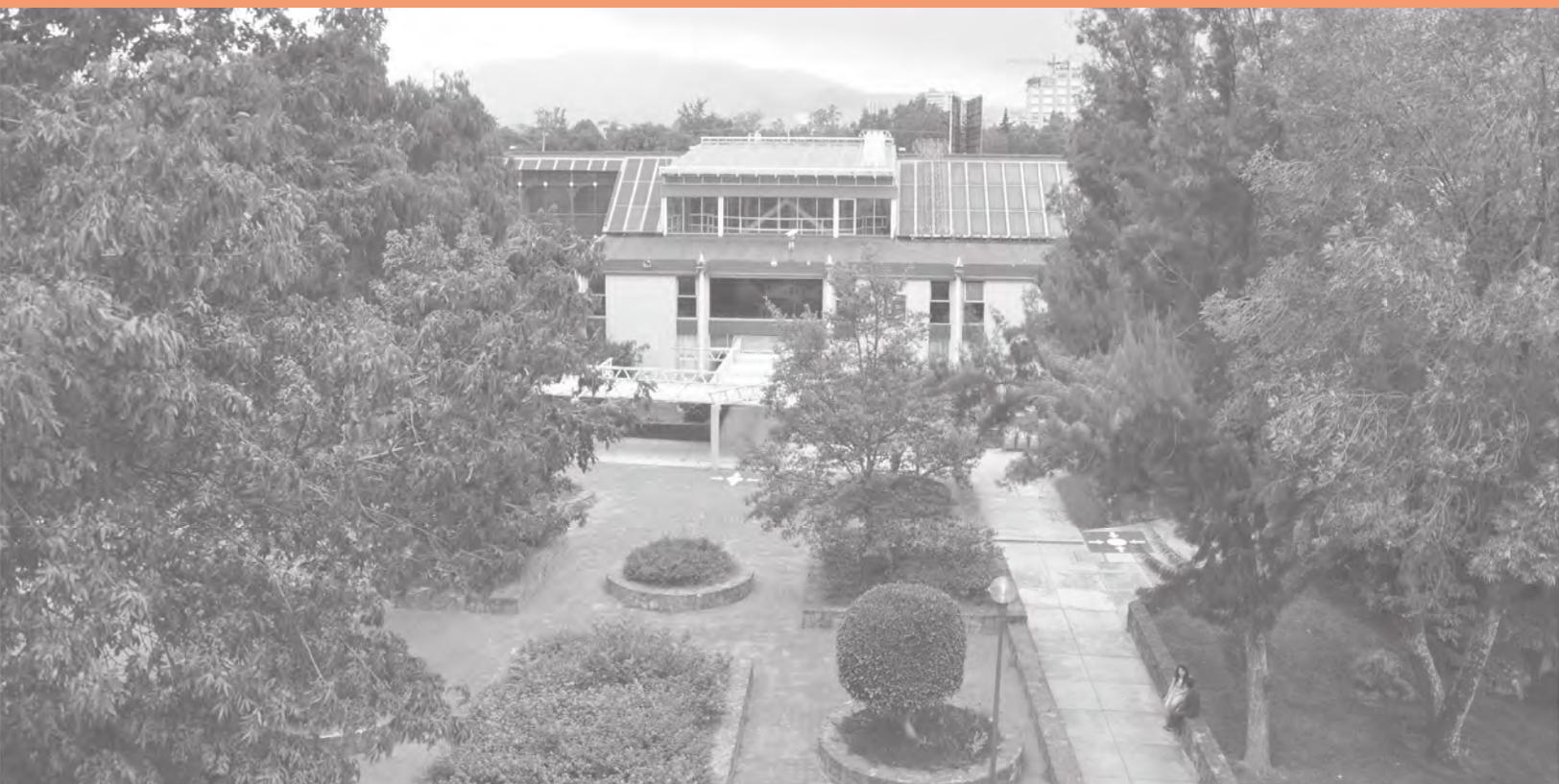




# SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE



## MARCO DE REFERENCIA

Evaluación del Desempeño Docente

Etapa 1 de la actualización

## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**Rector:** Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

**Secretario General:** Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

**Director de la Facultad de Psicología:** Dr. German Palafox Palafox

**Secretaria General:** Dra. Patricia Ortega Andrade

**División de Estudios Profesionales:** Dr. Oscar Zamora Arévalo

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNAM

**Colaboradores en la elaboración del marco:**

Leydy Aleen Erazo Ñañez, secretaria académica, coordinadora de la actualización

Benilde García Cabrero, docente

Marisol de Diego Correa, docente

Ingrid Marisa Cabrera Zamora, docente

José Jesús Carlos Guzmán, docente

**Apoyos técnicos:**

Uriel Eduardo Mejía López

Sandra Karina Vázquez

Manuel Mario Olivera-Toro

**PROYECTO:** este documento fue elaborado en el marco de la actualización del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, primera edición 2020.

Corrección de estilo - Donají Portillo Salgado

Diseño Gráfico - Evelyn Ruiz Gómez

## índice

Introducción	4
1. Referentes de la evaluación docente en la UNAM	5
2. Marco de referencia	6
¿Qué evaluar?	6
La buena enseñanza en educación superior	7
Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD)	8
Consulta sobre la buena docencia en la Facultad	9
¿Por qué evaluar?	11
¿Cómo evaluar?	12
¿Para qué evaluar?	16
Referencias	17
3. Normatividad institucional académica	19
Programas de apoyo	19
Estímulos	20
Premios y reconocimientos UNAM	22
4. Antecedentes históricos de la evaluación docente en la Facultad	23
Instrumento de medición vigente hasta 2018	24
5. Características del cuestionario de la evaluación docente actualizado	26

## Introducción

Este documento integra una síntesis del marco de referencia que sustenta la actualización de la Evaluación del Desempeño Docente de la Facultad de Psicología, llevada a cabo entre 2017 y 2020. En el marco se reconoce que la experiencia disciplinar y profesional de los docentes contribuye de manera positiva al aprendizaje de los estudiantes. A su vez, se admite que el aprendizaje está influido por múltiples factores adicionales a la enseñanza impartida, los cuales representan una compleja tradición para su medición y evaluación.

Aquí se recopilan los enfoques de la enseñanza efectiva y la evaluación del desempeño docente, referentes conceptuales del proceso. El objetivo es exponer a la comunidad una síntesis de las perspectivas de los trabajos con respecto a propuestas que tienen respaldo de evidencia empírica sobre su efectividad. Asimismo, se expone información de los aspectos técnicos y metodológicos implicados en la realización de evaluaciones en este campo.

El documento está dividido en 5 secciones principales:

1. Referentes de la evaluación docente en la UNAM;
2. marco de referencia que responde a las preguntas:  
¿qué evaluar?, ¿por qué evaluar?, ¿cómo evaluar?;
3. normatividad institucional académica;
4. antecedentes históricos de la evaluación docente en la Facultad, y
5. características del cuestionario de la evaluación docente actualizado.

En caso de requerir cualquier información adicional, ésta puede solicitarse a la División de Estudios Profesionales a través del correo electrónico [dep.psicología@unam.mx](mailto:dep.psicología@unam.mx)

## 1. Referentes de evaluación docente en la UNAM

En el año 2012 se consolidó el Consejo de Evaluación Educativa, el cual tiene entre sus objetivos impulsar buenas prácticas de evaluación educativa en la institución, favorecer el uso de los resultados que derivan de las evaluaciones llevadas a cabo en las entidades académicas para elevar la calidad de las acciones educativas de las aulas de la Universidad y, en especial, contribuir al desarrollo de la capacidad de evaluación educativa de las entidades académicas.

Por ello la evaluación docente forma parte de las líneas de trabajo de las comisiones de este Consejo de Evaluación Educativa. Diversas facultades y escuelas tienen procesos de evaluación y, en particular, de evaluación de la docencia, y son asesoradas por la instancia especializada de la Dirección de Evaluación Educativa de la UNAM.

La evaluación responde a los propósitos de la normatividad universitaria, la Unidad de Transparencia de la UNAM, así como a procesos de acreditación de programas. Uno de los referentes normativos de la evaluación docente se sustenta en el numeral 13 de los Principios Generales Relativos a la Docencia señalados en el Marco Institucional de Docencia, que dice:

“Para el óptimo desempeño de su función docente, el personal académico de la UNAM debe mostrar, conforme a los lineamientos que marca la Legislación Universitaria y los respectivos Consejos Técnicos, su vocación y capacidad para la docencia; su participación creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su actualización y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza y su actitud y comportamiento consecuentes con los principios éticos y académicos de la Institución.”

Por tanto, corresponde a las escuelas y facultades de la Universidad realizar este ejercicio, así como definir el modelo de evaluación, la estrategia a implementar, la presentación de resultados y el uso que se le dará a estos datos. La evaluación del desempeño docente debe responder a un propósito formativo, indicado en el documento de la ficha de la misma evaluación.

## 2. Marco de referencia

### **¿Qué evaluar?**

La docencia se considera una práctica educativa sistemática que requiere una doble formación: por un lado, en conocimientos especializados, disciplinarios, propios del campo de enseñanza; por otro, de formación pedagógica para facilitar el aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes.

De acuerdo con autores como Shulman (2013), la docencia en la educación superior es un ejercicio de especialistas que exige método, disciplina, responsabilidades específicas (actividades-desempeño), tiene variantes en cada campo particular y produce conocimiento especializado.

Los condicionantes de la práctica docente pueden ser factores externos al profesor mismo (requiere formación y conocimientos especializados en al menos cuatro dimensiones: contextuales, institucionales, disciplinarios y pedagógicos) así como otros de corte individual (aspectos de la personalidad, intereses, motivaciones, estilos, formación en la articulación de los conocimientos y pedagogías, concepción de educación y métodos de enseñanza).

Atender a las exigencias de la profesión docente requiere exponerse a múltiples desafíos los cuales, para ser analizados, pueden clasificarse en tres rubros: el primero es la práctica docente, en la cual se exige una actualización constante en el campo disciplinar, ajustes al contexto institucional, uso eficiente de los recursos disponibles, formación en métodos de enseñanza efectivos, evaluación del aprendizaje en su campo y, finalmente, el uso de recursos y tecnologías disponibles. En segundo lugar está el marco de la enseñanza, representado en los roles que debe asumir el profesor como tutor, guía o mediador del aprendizaje, en modalidades educativas presenciales, abiertas o a distancia y, en algunos casos, es parte de una combinación de ejercicios.

El tercer desafío responde a las características del contexto, donde el docente depende de la normatividad del sistema educativo, de ambientes multiculturales, de una competencia dentro del mundo globalizado, del reto de asumir trabajos nacionales e internacionales, y también de la necesidad de propiciar espacios de reflexión y construcción de conocimientos.

### *La buena enseñanza en educación superior*

Una discusión importante para valorar la enseñanza impartida por un profesor se ubica alrededor de lo que se considera como la buena enseñanza: ¿cómo definirla?, ¿qué elementos tiene?, ¿cómo identificarla?

La literatura sugiere establecer una definición de la docencia de calidad atendiendo perspectivas teóricas y empíricas, y considerar no sólo el tipo de enseñanza más difundido (la cátedra), sino también otras formas. En este sentido, diferentes autores han señalado las características de la enseñanza en modalidades como la conferencia (Morton, 2009), en grupos pequeños (Griffiths, 2009), el *e-learning* (Brenton, 2009), y la enseñanza dirigida al aprendizaje para la empleabilidad (Kneale, 2009).

Los instrumentos propuestos para delinear los elementos que se valoran de manera positiva en la enseñanza se conocen como *modelos* o *perfiles docentes*. Dada la complejidad de las prácticas docentes y los múltiples condicionantes que enfrenta, existen múltiples modelos y perfiles de evaluación que además consideran dimensiones cognitivas y afectivas.

En el camino para desarrollar un modelo es importante retomar principios orientadores y enfoques para el diseño y puesta en marcha de una propuesta de evaluación para la docencia. Aquí se señalan los identificados por García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda (2014):

1. Orientación formativa: el modelo debe permitir a los profesores reflexionar y retroalimentar su desempeño docente, así como plantear acciones para su mejora.
2. Orientación participativa: la evaluación y formación en el contexto de la práctica docente y educativa no debe ser elaborada e instrumentada por las autoridades de una institución educativa o por un grupo de especialistas ajenos a los profesores, sino que los docentes mismos deben involucrarse en este proceso y participar en su diseño.
3. Orientación humanista: el modelo debe considerar a los profesores en su dimensión humana, es decir, como personas con preocupaciones, intereses, necesidades, expectativas y emociones. Por tanto, el proceso de evaluación debe buscar la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad.
4. Enfoque multidimensional: se deben tomar en consideración la diversidad de rasgos, acciones, conductas y actitudes en torno a la relación cotidiana entre docente y alumno en el aula.

## Marco de referencia

5. Enfoque multirreferencial: convocará a una pluralidad de puntos de vista y de perspectivas aplicadas sobre un objeto, sin por ello intentar ejercer un control total de los mismos. Este objeto, además, advertirá sobre la complejidad de la práctica educativa docente y, con ello, se acercará a muchos de los factores, hechos y situaciones que la determinan (Ardoino, 2005).
6. Evaluación y formación contextualizada: la formación que se derive de los resultados de la evaluación docente debe considerar que las prácticas docentes no son neutras ni aisladas del contexto. Por ello, éstas deberán incluirse en su aplicación el marco normativo y las condiciones institucionales en que opera. La institución educativa, al contar con una historia, lineamientos y formas de trabajo específicos que influyen sobre el ejercicio docente, debe plantear de forma clara cuál es su misión y su visión, su modelo curricular, su perfil ideal del docente, sus políticas y sus metas.

A partir de la revisión teórica realizada, se propuso partir de dos aproximaciones para el desarrollo de instrumentos de evaluación de la docencia de la Facultad de Psicología: uno para la modalidad presencial, y otro para la abierta. La primera aproximación consistió en la incorporación del modelo de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) que cuenta con desarrollos teóricos y metodológicos importantes en el marco iberoamericano, con una experiencia de 10 años de trabajo. La segunda considera las opiniones de una consulta a la comunidad de profesores de la Facultad de Psicología en el año 2017 sobre los aspectos que debían ser considerados para valorar el desempeño docente. A continuación se profundiza en cada una de ellas.

### *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD)*

Con este modelo se destaca la necesidad de conocer y tomar en consideración las creencias y representaciones que se comparten entre los docentes y estudiantes acerca de la buena enseñanza. El MECD consta de tres dimensiones (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008):

Dimensión A, "Teorías asumidas": comprende tres aspectos básicos: las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de su asignatura en particular. Implica la planeación de la clase, así como las expectativas que posee el profesor acerca del grupo-clase y de su propia eficacia

Dimensión B, "Teorías en uso": incluye la realización y la objetivación de la situación didáctica. Es como se concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto de sus concepciones y expectativas, así como de los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por la naturaleza misma del grupo y las características individuales

Dimensión C, "Práctica docente": corresponde al reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje. Son las transformaciones surgidas en los estudiantes y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñanza por parte del docente y del aprendizaje por parte de los alumnos. Son valoradas también por las autoridades institucionales.

### *Consulta sobre la buena docencia en la Facultad*

La Facultad, desde la División de Estudios Profesionales (DEP), coordinó una consulta a la comunidad de profesores y alumnos sobre los atributos del buen docente. Este proceso contó con el apoyo de la Dirección de Evaluación Educativa (DEE) de la UNAM, la cual realizó el análisis de los datos y la consolidación del [informe final](#).

El informe expone los elementos que son de mayor relevancia en las prácticas de enseñanza de la licenciatura. La consulta a la comunidad fue realizada por medio de un cuestionario de opinión digital, desde el cual se recibieron las respuestas de 79 profesores y 109 alumnos del Sistema Escolarizado (SE), y de 19 profesores y 121 alumnos del Sistema de Universidad Abierta (SUA). Se abrió un espacio en la página principal de la Facultad durante los meses de octubre y noviembre de 2017, donde se solicitó a estudiantes y profesores que propusieran diez características o cualidades que debía de tener un buen docente. Adicionalmente se abrió un espacio para comentarios respecto al proceso de evaluación.

Marco de referencia

En la consulta se recuperó un total de 3,492 opiniones (1,984 del Sistema Escolarizado y 1,508 del SUA). Como primer paso, se hizo una lectura de las opiniones separándolas por sistema (escolarizado o abierto) y tipo de participante (profesores o alumnos). Posteriormente, se realizó una tabla en la que se registró la frecuencia de mención de cada uno de los atributos identificados, revisando el contenido y descartando aquellos que registraban una frecuencia menor a cinco. Así, el total de atributos que conforman los perfiles es de 46 en el SE y 45 en SUA, y el número de opiniones que se tomaron en cuenta para integrar dichos perfiles fue de 3,362 (1,904 del SE y 1,459 del SUA).

A continuación, se formaron categorías del ejercicio docente de acuerdo con la afinidad de los atributos. Cabe señalar que también se realizó una comparación entre éstas y las identificadas en la revisión de la literatura, así como las características reconocidas en el plan de estudios vigente de la Licenciatura en Psicología.

Si bien hay elementos que comparten el perfil del Sistema Escolarizado y el del SUA, se consideró importante presentarlos por separado. A continuación se presentan las tablas elaboradas por la DEE respecto a los atributos encontrados para los Sistemas Escolarizado y Universidad Abierta con sus respectivas categorías y números:

Perfil docente / Sistema Universidad Abierta		
Categoría	Número de atributos	Número de opiniones
Competencia pedagógica	11	428
Relación con los alumnos	6	367
Compromiso docente	12	354
Apoyo al aprendizaje	9	165
Evaluación del y para el aprendizaje	7	145

Tabla 1. Perfil docente sistema abierto

Perfil docente / Sistema Escolarizado		
Categoría	Número de atributos	Número de opiniones
Competencia pedagógica	15	755
Compromiso docente	16	544
Relación con los alumnos	10	497
Evaluación del y para el aprendizaje	5	108

Tabla 2. Perfil docente sistema escolarizado

El orden de la tabla expone de arriba hacia abajo lo que más personas mencionaron, lo que podría considerarse como lo más valorado de la buena docencia en la Facultad. En las tablas de frecuencia se puede identificar si el sector que más lo mencionó fue el profesorado o el alumnado.

Se observa que en el sistema escolarizado la comunidad mencionó más veces la competencia pedagógica y el compromiso docente, seguido de la relación con los alumnos, y en último lugar la evaluación del aprendizaje. Mientras tanto, en SUA se mencionó más veces la competencia pedagógica seguido de la relación con los alumnos. En tercer lugar, surgió el compromiso docente, seguido del apoyo del aprendizaje (el cual fue especial de esta modalidad) y, por último, se encuentra la evaluación del aprendizaje.

### **¿Por qué evaluar?**

La evaluación del desempeño docente es una de las prácticas actuales más usadas por las instituciones de educación superior porque, con retroalimentación periódica y constructiva, contribuye al crecimiento profesional de la comunidad educadora, proporciona información para construir grupos de apoyo para la enseñanza y orienta a las directivas para implementar mecanismos de fortalecimiento de la planta académica.

## Marco de referencia

La evaluación de la docencia es uno de los aspectos determinantes para la calidad de una institución educativa. Los docentes influyen en el aprendizaje de los estudiantes, conocen qué tan bien aprenden y qué tanto cubren las necesidades de la sociedad (Stufflebeam, 2003).

Se ha demostrado que tener buenos profesores produce buenos estudiantes; las tareas desarrolladas por el profesor son actividades importantes para contribuir a mejorar el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes (Darling-Hammond, 2009; Hattie, 2009).

Así pues, Peterson (2000) informa sobre seis propósitos importantes de la evaluación docente:

1. Proteger a los estudiantes, al asegurar que los docentes hagan bien su trabajo, dado que los alumnos son personas jóvenes que eligen al docente que les enseña y que ha sido seleccionado por la institución.
2. Mejorar la práctica docente: la retroalimentación ayuda a la autorregulación de los docentes, a cambiar los métodos, a mejorar sus actitudes hacia los estudiantes o aumentar su aprendizaje.
3. Garantizar la calidad de los profesionales: al informar sobre lo que se considera de calidad, se tiene en cuenta que los resultados alcanzados con los servicios docentes sólo se notan con el paso del tiempo, a diferencia de otras profesiones que pueden ver sus resultados de manera más inmediata.
4. Documentar y conocer el desempeño docente, su influencia y actividad profesional, para que las partes interesadas cuenten con información que garantice el desarrollo de sus actividades.
5. Mejorar la profesión. Los programas de formación de docentes se pueden beneficiar de reportes de evaluación como una fuente de conocimiento base para la enseñanza y el aprendizaje.

### **¿Cómo evaluar?**

Debido a la complejidad de la profesión docente y sus contextos, se han generado diversos métodos para valorar y recopilar información sobre las prácticas de la enseñanza. La selección del método más adecuado para evaluar a la población docente es un proceso de alto conocimiento técnico, el cual debe de ser llevado a cabo sistemáticamente, pues se ponen en juego las metodologías para recabar información, así como la fuente que otorga esa información y la validez de las interpretaciones según los instrumentos usados y los fundamentos.

## Marco de referencia

Entre las diversas formas de evaluación docente que se utilizan se resaltan cuatro:

- a. Los portafolios docentes: proceso de valoración realizado mediante la recuperación selectiva y sistemática de documentos que evidencian las cualidades y características de la labor docente en un lapso determinado, concibiendo a la docencia como una actividad multidimensional que requiere de evidencias cualitativas y reconociendo a los productos como respaldo.
- b. La observación por pares, en la que los miembros de una comunidad docente en una institución utilizan su conocimiento y experiencia para juzgar el desempeño de sus colegas. Se reconoce a los pares como conocedores del campo que, mediante la observación, obtienen características de la práctica del docente en un contexto real.
- c. La autoevaluación: el propio docente juzga los aspectos de su desempeño para identificar fortalezas y puntos críticos que necesita mejorar. Al colocar al docente y la reflexión sobre su práctica al centro, se reconoce su capacidad para autoanalizarse y autoevaluarse.
- d. La opinión de los alumnos, para que estos valoren el desempeño de sus docentes en el contexto de la enseñanza, basados en sus interacciones cotidianas. Desde esta perspectiva, se ve al estudiante como principal beneficiario del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual tiene la capacidad de observar directamente el comportamiento y habilidades docentes del profesor.

Al seleccionar una forma de evaluación se debe considerar factores como el propósito, las características del objeto, la información que se necesita, la capacidad técnica financiera y operativa, los usos que se le darán a los resultados y, en general, un proceso de discusión y análisis que incluya a las figuras relevantes del proceso.

Una vez seleccionada la forma de evaluación es necesario elegir el instrumento con el que se recopilará la información: sea una lista de cotejo, rúbricas, entrevista o cuestionarios, la decisión del instrumento debe de estar fundamentada en los factores mencionados, pues cada instrumento arroja datos con características particulares y requerirá de análisis específicos.

El método más utilizado por instituciones educativas, naciones y organismos internacionales es el cuestionario de opinión de los estudiantes (Rueda, 2011). El cuestionario articula el marco conceptual institucional sobre la profesión docente con lo empírico; su diseño y el análisis de la información requieren de procesos sistemáticos y rigurosos, además de un equipo multidisciplinario en un trabajo colegiado.

## Marco de referencia

Así pues, este método tiene la ventaja de permitir aplicaciones masivas y ser flexible para adecuarse a lo que se pretende evaluar. Requiere de un proceso de planeación, diseño, construcción y validación sistemática complejo que siga los estándares metodológicos y educativos (Scriven, 1994). Debido a que se basa en inferencias derivadas de las respuestas a reactivos, debe tener evidencias que respalden la validez de las interpretaciones y usos que se hagan de los resultados, así como la confiabilidad, la imparcialidad y justicia de estos.

Los *Estándares para Pruebas Psicológicas y Educativas* (AERA, APA y NCME, 2014) abordan la validez como un concepto unitario que refiere al grado en el que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes para los usos propuestos, enfocando el proceso de validación en la recolección de argumentos lógicos y evidencias empíricas que respalden las interpretaciones y los usos.

Son destacables cinco tipos de evidencias que quienes desarrollan un instrumento pueden presentar. Algunos tipos de evidencias serán más relevantes que otras dada la variedad y naturaleza de las pruebas psicológicas y educativas que existen, dependiendo de las interpretaciones y los usos a validar.

Las evidencias que reconocen los estándares son:

a. *Del contenido de la prueba.*

Antes denominada validez de contenido, esta evidencia se enfoca en el contenido de la prueba respecto al dominio o constructo teórico a evaluar, así como la congruencia, relevancia y representatividad. En el caso de pruebas educativas, la evidencia puede también incluir consideraciones en torno a la relación del contenido de la prueba con un modelo curricular. (AERA, APA y NCME, 2014; Sireci, 2009).

b. *Procesos cognitivos subyacentes a las respuestas.*

Al retomar principios de la psicología cognitiva, estas evidencias se sustentan en determinar la relación entre la ejecución de la prueba y los procesos cognitivos que la teoría y en análisis empírico indican que los examinados deberían de llevar a cabo. (AERA, APA, NCME, 2014; Embretson, 2016; Yang y Embretson, 2007; Sireci, 2009)

c. *Estructura interna de la prueba.*

Se enfoca en determinar de manera empírica la relación existente entre cada uno de los reactivos y los componentes del constructo teórico que mide. Generalmente, estos análisis se enfocan en comprobar empíricamente, con el uso de modelos psicométricos, si los patrones de asociaciones entre reactivos pueden explicarse partiendo de variables latentes (AERA, APA y NCME, 2014; Sireci, 2009).

Marco de referencia

d. *Relaciones de los puntajes con otras variables.*

Es equivalente a lo que en tipologías de validez se identificaba previamente como validez de criterio, validez convergente y validez discriminante. La validez de criterio se utiliza para apoyar o refutar argumentos en torno a la capacidad de relacionar los puntajes de una prueba con otras variables externas, y se obtiene cuando se demuestra empíricamente que los puntajes de la prueba están altamente relacionados con otras medidas del mismo constructo o con medidas de constructos similares (Messick, 1989).

e. *Consecuencias del uso de la prueba.*

Este proceso involucra recolectar evidencia para evaluar la solidez de las interpretaciones propuestas respecto de los usos originalmente previstos al momento de diseñar una prueba. Sin embargo, también se puede recolectar evidencia en torno a otras consecuencias voluntarias e involuntarias que son producto del uso de la prueba, pero que no se consideraron inicialmente al momento de construir el instrumento de medición (AERA, APA y NCME, 2014; Sireci, 2009).

Según los estándares (AERA, APA, NCME, 2014), para que cualquier medida sea legítima y justa se debe de asegurar la confiabilidad, validez e imparcialidad. Bajo este enfoque, todos estos estándares se basan en la recolección de evidencias y están en estrecha vinculación con el contexto de donde son recolectadas. Por lo tanto, además de asegurar evidencias de la validez, es necesario también recoger evidencias de la confiabilidad, buscando determinar en qué medida el puntaje observado se puede atribuir a un puntaje verdadero y no a un error de medición. Lo más importante es considerar la consistencia interna en las puntuaciones de cada reactivo de la prueba y la estabilidad temporal de las puntuaciones de los evaluados en momentos distintos (Crocker y Algina, 1986).

Los criterios anteriores se deben considerar al elegir los métodos e instrumentos idóneos para evaluar el desempeño docente, y dependen del marco institucional, el perfil docente, el contexto, el propósito de la evaluación, los tiempos disponibles, los grupos objetivo, la capacidad de desarrollo, los recursos humanos, técnicos, financieros y las condiciones de la aplicación.

### **¿Para qué evaluar?**

En apartados anteriores se ha resaltado la relevancia de la evaluación docente centrada en la formación, para facilitar la comprensión de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las instituciones educativas, y con ello elaborar estrategias que coadyuven en la mejora del desempeño docente. El enfoque sugerido es partir de una perspectiva formativa y participativa de trabajo entre integrantes de la comunidad relacionados con la docencia, tanto internos a los contextos como externos a ellos.

Una evaluación formativa le permite al docente mejorar su práctica, proporcionándole retroalimentación de los resultados con información útil presentada de manera clara, concreta y confiable (Murillo e Hidalgo, 2016). Este tipo de evaluación difiere de los objetivos rectores de la evaluación sumativa, la cual generalmente responde a los requerimientos administrativos y coloca especial atención en el cumplimiento de aspectos laborales de la docencia, tales como la asistencia y puntualidad, o de aspectos relacionados con la promoción profesional o el incremento salarial, enfocados en la medición de la productividad o los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Además, Murillo e Hidalgo destacan que una evaluación centrada en la formación de los docentes necesariamente deberá de involucrarlos en el proceso de evaluación, eliminando prácticas de una evaluación educativa jerárquica, negativa y represiva.

El trabajo participativo entre integrantes promueve relaciones horizontales en la toma de decisiones, valora aspectos de la docencia desde la propia experiencia de sus protagonistas y reconoce las prácticas positivas y su valor para la mejora de aquellas que requieren cambiar. Así, la participación de los docentes en los procesos de evaluación permite también conocer y tomar en cuenta la diversidad de la práctica docente en relación con el contexto en el que se desarrolla, y el potencial será mayor en vinculación con las autoridades institucionales.

Es importante indicar que es fundamental saber por qué evaluar y tener en cuenta qué elementos se van a valorar, cómo se hará y qué decisiones se adoptarán. También es necesario considerar los medios de información; definir la capacidad de desarrollo (instrumentos, procesos de análisis, aplicación, interpretación); contar con recursos humanos, técnicos, financieros, ver los procedimientos para recopilar información; definir cómo se dará uso a la información; así como prever los aspectos éticos, políticos y jurídicos. Entre lo operativo es relevante mantener coordinación, supervisión, aseguramiento de procesos y cumplimiento de tiempos (agenda) en el marco de un acuerdo institucional, con objetivos claros, para un proceso transparente y ampliamente difundido.

## Marco de referencia

Por último, las características de la institución educativa, el contexto, las situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje que demandan los cursos según su contenido o forma de organización e incluso las características del grupo de estudiantes son algunos de los elementos ante los cuales la evaluación de la docencia deberá de ser sensible.

### Referencias

- AERA, APA y NCME (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brenton, S. (2009). E-learning: an introduction. En H. K. Fry, *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3rd. ed.) (pp. 85-98). Nueva York: Routledge.
- Crocker, L. M., y Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Washington, DC: Wadsworth Publishing Co. Inc.
- Darling-Hammond, L. (2009). *Teacher Education and the American future*. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 35-47. DOI: 10.1177/0022487109348024
- Embretson, S. E. (2016). Understanding examinees' responses to items: Implications for measurement. *Educational Measurement. Issues and Practice*, 35, (pp. 6-22).
- García-Cabrero, B. L. (2008). *Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente*. México: IISUE-UNAM.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2014). *Competencias docentes en educación media y superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. México: Universidad Autónoma de Baja California: Juan Pablos Editor.
- Griffiths. (2009). Teaching and learning in small groups. En H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing academic practice* (pp. 72-84). Nueva York: Routledge.

Marco de referencia

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Kneale, P. (2009). Teaching And Learning for Employability: Knowledge Is Not the Only Outcome. En H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing academic practice* (pp. 99-112). Nueva York: Routledge.
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn, *The American Council on Education/Macmillan series on higher education. Educational measurement* (pp. 13-103). Macmillan Publishing Co.
- Morton, A. (2009). Lecturing to large groups. En H. K. Fry, *A handbook for teaching and learning in higher education* (pp. 58-71). Londres: Routledge.
- Murillo, F. e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (2), (pp. 5-8).
- Peterson, K. (2000). Teacher Evaluation. *A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. California: Corwin Press.
- Rueda (coord.), M. (2011). *¿Evaluar para mejorar o para controlar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE/ Bonilla Artiga Editores.
- Scriven, M. (1994). Student Ratings Offer Useful Input to Teacher Evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 4(1), p. 7.
- Shulman, L. (2013). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Journal of Education*, (pp. 3-193). DOI: 10.1177/002205741319300302.
- Sireci, S. G. (2009). Packing And Unpacking Sources of Validity Evidence: History Repeats Itself Again. En L. R. (Ed.). *The Concept of Validity: Revisions, New Directions, And Applications* (pp. 19-37). IAP Information Age Publishing.
- Stufflebeam, D. (2003) *International Handbook of Educational Evaluation*. Boston: Dordrecht: Kluwe Academic Publishers.
- Yang, X. y Embretson, S. E. (2007). Construct Validity and Cognitive Diagnostic Assessment. En J. P. Leighton, *Cognitive Diagnostic Assessment for Education: Theory and Applications* (pp. 119-145). Cambridge, Cambridge University Press.

### **3. Normatividad institucional académica**

En este apartado se retoma la Legislación Académica referida en el sitio de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) respecto del personal académico para dar un panorama sobre las normatividad, apoyos, estímulos y reconocimientos que rigen la vida académica de la Universidad.

La [Ley Orgánica de la UNAM](#) es el máximo ordenamiento jurídico que rige a la Universidad y el Estatuto General de la UNAM define su estructura, funcionamiento y la regulación de la vida académica, laboral y administrativa.

Particularmente, el [Estatuto del Personal Académico \(EPA\)](#) es el instrumento que normaliza las relaciones entre la UNAM y dicho personal; además señala cuáles son las figuras académicas así como los requisitos, funciones, derechos, obligaciones y los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia.

Los ordenamientos que se relacionan con la academia son:

- [Marco Institucional de Docencia](#)
- [Reglamento General de Estudios Universitarios](#)
- [Reglamento General de Estudios de Posgrado](#)
- [Estatuto y Reglamento del Estatuto del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia](#)
- [Reglamento General de Exámenes](#)
- [Estatuto y Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios](#)
- [Reglamento de Transparencia y Acceso a la Información Pública de la Universidad Nacional Autónoma de México](#)
- [Las Comisiones Internas para la Igualdad de Género \(Cinigs\)](#)

## **PROGRAMAS DE APOYO**

### ***Programa de Actualización y Superación Docente***

*Objetivo:* promover y apoyar la actualización y superación del personal académico con conocimientos sobre el área en que imparten sus clases, a través de cursos y diplomados.

*Dirigido a:* personal académico de la UNAM y asistentes de otras instituciones mediante cuota de inscripción.

Marco de referencia

### ***Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación***

*Objetivo:* impulsar la superación y desarrollo de la innovación y el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje con apoyo a proyectos de investigación.

*Dirigido a:* profesores e investigadores de carrera de tiempo completo, asociados y titulares, y a sus técnicos académicos titulares de tiempo completo.

### ***Cursos para la docencia***

En las diversas dependencias de la Universidad se ofertan cursos y diplomados, tanto para la formación como la actualización docente.

### ***Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico***

*Objetivo:* contribuir con la superación y el fortalecimiento de la planta académica, mediante apoyos para realizar estudios de posgrado o estancias sabáticas, posdoctorales y de investigación.

*Dirigido a:* personal académico de carrera de tiempo completo y a profesores de asignatura (con tres años de antigüedad y mínimo 15 horas frente a grupo).

## ***ESTÍMULOS***

### ***Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo***

*Objetivo:* reconocer y estimular la labor de los académicos de tiempo completo que hayan realizado sus actividades de manera sobresaliente.

*Dirigido a:* personal académico de tiempo completo con una antigüedad de cinco años en la plaza de carrera, al momento de presentar la solicitud.

### ***Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura***

*Objetivo:* estimular la labor de los profesores de asignatura que hayan realizado una labor sobresaliente, así como, elevar el nivel de productividad y calidad del desempeño académico.

*Dirigido a:* profesores de asignatura sin nombramiento de profesor o investigador de carrera (con un año de antigüedad) y técnicos académicos con actividad docente frente a grupo.

### ***Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para Personal de Tiempo Completo***

*Objetivo:* apoyar al personal que se inicia en la actividad académica, impulsar el desarrollo de su carrera, incrementar su productividad y fortalecer su permanencia en la Institución.

*Dirigido a:* profesores, investigadores y técnicos académicos de nuevo o de reciente ingreso a la UNAM.

Marco de referencia

### ***Cátedras y estímulos especiales***

*Objetivo:* promover la superación del nivel académico de la institución mediante un incentivo.

*Dirigido a:* profesores de carrera y técnicos académicos que a juicio del Consejo Técnico correspondiente se hayan distinguido de manera sobresaliente en el desempeño de sus actividades académicas y que tengan una antigüedad mínima de cinco años al servicio de la institución.

### ***Programa de Estímulos por Equivalencia***

*Objetivo:* estimular a los académicos de tiempo completo de nuevo ingreso, o aquellos con una antigüedad no mayor a cinco años en el nombramiento, que no hayan pertenecido al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE).

*Dirigido a:* personal académico de tiempo completo, asociados y titulares con una antigüedad no mayor a cinco años en la plaza de carrera, al momento de presentar la solicitud.

### ***Programa de Estímulos al Desempeño de Personal Académico de Carrera de Medio Tiempo para el Fortalecimiento de la Docencia***

*Objetivo:* reconocer y estimular la labor sobresaliente de los académicos de facultades y escuelas que cuenten con nombramiento de profesor de carrera o técnico académico ordinario de medio tiempo, o quienes hayan sido contratados en esas categorías (profesores o técnicos académicos) mediante el procedimiento establecido en el Art. 51 del Estatuto del Personal Académico.

*Dirigido a:* profesores y técnicos académicos de carrera ordinaria de medio tiempo, con una antigüedad mínima de cinco años en la plaza de carrera, que desempeñen una función docente, al momento de presentar la solicitud.

## ***PREMIOS Y RECONOCIMIENTOS UNAM***

La Universidad otorga premios, distinciones, medallas y reconocimientos al personal académico que destaca en la dedicación, calidad, trascendencia y compromiso en su labor académica.

### ***Premio Universidad Nacional***

Se otorga a los académicos que se distinguen en las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura.

### ***Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos***

Se concede a jóvenes académicos de tiempo completo, que hayan destacado en la calidad, trascendencia y compromiso de sus labores académicas.

### ***Reconocimiento al Personal Académico Emérito***

Se otorga a los profesores e investigadores que han realizado una obra de valía excepcional y hayan prestado servicio a la Institución cuando menos treinta años.

### ***Grado de doctor honoris causa***

Se confiere a profesores e investigadores mexicanos o extranjeros con méritos excepcionales, se le impone la toga y el birrete que corresponda y su nombramiento se acredita con un diploma.

### ***Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz***

Se otorga a mujeres universitarias con nombramiento definitivo que han sobresalido en las labores de docencia, investigación y difusión de la cultura. Se entrega el día 8 de marzo en el marco del Día Internacional de la Mujer.

### ***Medalla Justo Sierra***

Es para profesores e investigadores que se han distinguido por su relevante labor académica o de investigación.

### ***Medalla al Mérito Universitario***

Destinada a profesores que se han distinguido en el ejercicio de su labor docente.

### ***Designación de Profesor Extraordinario***

Se confiere a profesores e investigadores de otras universidades, cuando hayan realizado o colaborado en una eminente labor docente o de investigación en relación con la UNAM.

#### 4. Antecedentes históricos de la evaluación docente en la Facultad

En el año 2009, la Unidad de Planeación de la Facultad de Psicología recopiló información de la evaluación docente en esta entidad académica; el Informe Final de Actividades 2001–2009 señala que este proceso “se interrumpió en 1999 a raíz del conflicto universitario...” y se retomó en el semestre 2002-1, realizándose a partir de entonces manera permanente.

Cabe señalar que la evaluación de la actividad docente se llevaba a cabo en papel, con formatos con lectura óptica. A partir del semestre 2007-2, la evaluación se realiza en línea durante el proceso de inscripción de los alumnos al siguiente semestre, mediante un aplicativo desarrollado por la Unidad de Planeación (UPLAN) de la Facultad denominado Sistema de Evaluación Docente (SEVADOC). La UPLAN cuenta con soporte de las evaluaciones realizadas desde 2011.

Semestre	Alumnos			Profesores		
	Evaluadores	Total	%	Evaluados	Total	%
2002-1	930	3,222	28.9%	140	No disponible	---
2002-2	902	2,853	31.6%	159	No disponible	---
2003-1	753	3,397	22.2%	113	No disponible	---
2003-2	786	3,045	25.8%	120	No disponible	---
2004-1	806	3,468	23.2%	135	No disponible	---
2004-2	687	3,157	21.8%	120	No disponible	---
2005-1	1,458	3,704	39.4%	179	No disponible	---
2005-2	750	3,272	22.9%	120	No disponible	---
2006-1	930	3,754	24.8%	140	No disponible	---
2006-2	650	3,303	19.7%	80	No disponible	---
2007-1	810	3,742	21.6%	91	No disponible	---
2007-2	1,476	3,296	44.8%	225	No disponible	---
2008-1	1,543	3,765	41.0%	222	No disponible	---
2008-2	1,183	3,242	36.5%	223	No disponible	---
2009-1	1,388	3,857	36.0%	228	No disponible	---
2009-2	No disponible	3,322	-	No disponible	No disponible	---
2010-1	No disponible	3,925	-	No disponible	No disponible	---
2010-2	No disponible	3,383	-	No disponible	No disponible	---
2011-1	1,185	3,994	29.7%	242	278	87.1%
2011-2	539	3,686	14.6%	239	268	89.2%
2012-1	1,120	4,059	29.8%	260	379	68.6%
2012-2	2,890	3,492	82.8%	308	318	96.9%

Marco de referencia

Semestre	Alumnos			Profesores		
	Evaluable	Total	%	Evaluable	Total	%
2013-1	3,515	3,883	90.5%	289	294	98.3%
2014-1	3,399	3,863	88.0%	268	273	98.2%
2014-2	2,183	3,582	60.9%	266	278	95.7%
2015-1	3,487	3,936	88.6%	275	275	100.0%
2015-2	3,002	3,582	83.8%	272	277	98.2%
2016-1	3,238	4,000	81.0%	287	287	100.0%
2016-2	3,137	3,683	85.2%	283	286	99.0%
2017-1	3,562	3,923	90.8%	283	283	100.0%
2017-2	3,055	3,636	84.0%	291	300	97.0%
2018-1	3,483	3,917	88.9%	306	308	99.4%
2018-2	2,727	3,562	76.6%	307	313	98.1%
2019-1	3,402	3,872	87.9%	294	298	98.7%
2019-2	1,774	3,542	50.1%	289	303	95.4%

**Instrumento de medición vigente hasta 2018**

Desde la década de los noventa, la Facultad evaluó el desempeño de los profesores a partir de un instrumento diseñado *ad hoc*. No se cuenta con el antecedente preciso respecto del proceso de elaboración de este instrumento.

El instrumento contenía 19 reactivos agrupados en tres factores:

**Factor 1.** *Cumplimiento docente institucional (13 reactivos)*. Incluyó aspectos referentes a la asistencia del profesor a sus clases, claridad de los propósitos de la clase y conocimiento de la materia por parte del profesor.

**Factor 2.** *Relación clase-ejercicio profesional (2 reactivos)*. Consideró aspectos sobre la impartición de la clase por parte del profesor, relacionados con el ejercicio profesional de la Psicología.

**Factor 3.** *Procedimiento para evaluar el aprendizaje (4 reactivos)*. Incluyó aspectos relacionados con la valoración de los logros de los alumnos por parte del profesor, incluyendo aspectos como la consideración y promoción de la crítica constructiva de los estudiantes hacia él y si explora en sus evaluaciones, de forma general, los contenidos del programa impartido.

#### a) Llenado del cuestionario en línea

El mismo cuestionario se aplicó a los alumnos de ambos sistemas: escolarizado y abierto, los cuales llenaban el cuestionario durante la selección de sus horarios.

#### b) Limitaciones identificadas

- El tiempo promedio para responder el SEVADOC era entre 25 y 30 minutos, lo cual generaba saturación por parte de los alumnos.
- Susceptibilidad de un sesgo de memoria, debido a que pasaban cuatro semanas entre el término del ciclo escolar que evaluaban y la reinscripción al siguiente ciclo.
- El cuestionario no era pertinente para los alumnos del Sistema de Universidad Abierta (SUA), en especial respecto a las preguntas de clases en aula.

#### c) Reportes de la evaluación

La información derivada de las evaluaciones realizadas por los alumnos se vaciaba en archivos de Excel. La UPLAN se encargaba de analizar los resultados y elaborar los reportes estadísticos de cada profesor, el cual era entregado de manera confidencial a solicitud del profesor.

La UPLAN generaba tres tipos de reporte:

- *Reporte 1.* Evaluación histórica del profesor por asignatura y la cantidad total de alumnos "evaluadores". Este documento incluía la calificación individual promedio por materia impartida otorgada por los alumnos en una escala de cero a diez.
- *Reporte 2.* Consigna información comparada del desempeño del profesor evaluado con el de otros docentes que impartieron la misma materia. Este documento consideraba la evaluación global del profesor, utilizando una escala de cero a cinco, donde cero era "pésimo o nunca" y cinco es "siempre o excelente".
- *Reporte 3.* Evaluación de cada asignatura utilizando una escala de cero a cinco, donde cero es "pésimo o nunca" y cinco "siempre o excelente".

#### d) Utilidad de la evaluación docente

Hasta el año 2021 el uso básico fue de requisito formal para acceder al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE).

## 5. Características del cuestionario de evaluación docente actualizado

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
<b>Objeto de evaluación del desempeño docente</b>	La evaluación busca contribuir con información sistemática sobre la enseñanza, basada en los cursos impartidos en la Facultad, para fomentar una reflexión continua en la planta docente y las autoridades cuya finalidad es la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje en nivel licenciatura.
<b>Propósito del cuestionario</b>	Recopilar la opinión de los alumnos sobre su percepción del desempeño del docente en la asignatura correspondiente.
<b>Población objetivo del cuestionario</b>	Estudiantes inscritos en la Licenciatura de Psicología.
<b>Alcances de los resultados obtenidos con el cuestionario</b>	<p><i>Para los estudiantes:</i> contar con un espacio institucional para retroalimentar la enseñanza recibida y valorar el aprendizaje alcanzado al final del semestre. Cada opinión tiene por objetivo promover acciones que mejoran el progreso de los aprendizajes.</p> <p><i>Para la planta docente:</i> recibir retroalimentación por parte de sus estudiantes para reflexionar sobre posibles ajustes o mejoras para su enseñanza, así como respaldar su desempeño.</p> <p><i>Para la Facultad:</i> sistematizar información que contribuya a identificar áreas de fortalezas y oportunidades en las dimensiones pedagógicas, del aprendizaje, de relación con los estudiantes y compromiso docente, con las cuales se puedan ofrecer planes o programas de formación complementarios, destacar a los docentes que tienen las mejores prácticas para la formación de profesionales en psicología y construir espacios de intercambio de experiencias.</p>

Marco de referencia

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<p><b>Uso de los resultados acordados con la Comisión</b></p>	<p><i>Para la planta docente:</i> revisará sus resultados individuales en una plataforma en línea, con acceso personalizado, los cuales se entregarán al inicio del siguiente semestre. Los datos se presentarán de manera fácil y práctica para su interpretación.</p> <p><i>Para la Facultad:</i> tendrá información del desempeño general por semestre y campo de conocimiento, para hacer seguimiento a lo largo del tiempo.</p>
<p><b>Impacto en las personas de la comunidad estudiantil y docente</b></p>	<p>Baja en consecuencias. La información se usará para la retroalimentación y reflexión en la comunidad. Se planea tener espacios de reflexión sobre los resultados obtenidos que están basados en opiniones de la percepción de desempeño que generen comunidades de aprendizaje mutuo.</p>
<p><b>Cobertura</b></p>	<p><i>Etapa 1:</i> asignaturas del área de formación básica: de 1° a 4° semestres.</p> <p><i>Etapa 2:</i> se enfocará en las asignaturas optativas de 5° a 8° semestres, en los que hay mayor especialización de contenidos y prácticas.</p> <p><i>Etapa 3:</i> Considera la inclusión de otras fuentes de información complementarias a los cuestionarios (ej: autoevaluación, grupos focales) y el fortalecimiento de la formación y capacitación docente.</p>
<p><b>Tipo de instrumento</b></p>	<p>Cuestionario de opinión de estudiantes.</p>

Marco de referencia

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Tipo de respuesta</b>	<p>Cada pregunta se acompaña de cinco opciones de respuesta relacionadas con una retroalimentación formativa que indica la percepción sobre el desempeño: 1. Lo hizo muy bien, 2. Fue aceptable, 3. Lo hizo regular, 4. Necesita mejorar, 5. No lo hizo.</p> <p>Para la dimensión "compromiso docente" se opta por opciones de frecuencia que indiquen la cantidad de veces que se realizó una acción: Nunca (0%), Casi nunca (1-30%), Algunas veces (31-60%), Casi siempre (61 y 90%), Siempre (91-100%).</p>
<b>Requisitos para la aplicación</b>	<p>Se habilitará en línea a través del sistema de inscripciones que administra la Secretaría de Administración Escolar para que lo respondan estudiantes inscritos en la licenciatura. Dicho acceso será confidencial.</p> <p>El personal de la aplicación asistirá a cada grupo-profesor para promover la aplicación y ampliar la información que se requiera, tanto al docente como a los estudiantes. Se responderá a través de algún dispositivo con acceso a internet.</p>
<b>Tipo de aplicación</b>	Aplicación en línea a través de la plataforma.
<b>Duración</b>	<p>El cuestionario toma alrededor de 20 minutos como máximo por cada grupo-profesor que se evalúa.</p> <p>Un estudiante tiene inscritas en promedio cinco asignaturas. En un futuro próximo se prevé incluir un tipo de muestreo matricial en el que los estudiantes respondan tres asignaturas obligatorias y otras que sean opcionales, con el objetivo de minimizar el desgaste.</p>
<b>Devolución de resultados</b>	Reporte individualizado elaborado por el área que integra el instrumento.

Marco de referencia

<b><i>Elemento</i></b>	<b><i>Descripción</i></b>
<p><b>Frecuencia y momento de aplicación</b></p>	<p>Semestral, en la tercera cuarta parte del semestre, previa a la semana de exámenes finales. La revisión de la literatura realizada sugiere que es el mejor momento de aplicación para minimizar los sesgos de memoria y deseabilidad social, así como evitar que estudiantes o docentes condicionen las calificaciones sumativas finales.</p>
<p><b>Fundamentos</b></p>	<p>Está fundamentado en una base investigativa, organizada en cinco componentes que se mencionan aquí brevemente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La revisión de la literatura sobre las acciones que más facilitan los aprendizajes y la normatividad de la UNAM.</li> <li>2. Una selección cuidadosa de dichas acciones, guiada por la factibilidad, pertinencia, relevancia y utilidad en el contexto de enseñanza de la Facultad.</li> <li>3. Definición de acciones observables y alcanzables en la práctica docente, por tanto, viables para su valoración a través de la percepción de estudiantes, observaciones y autoevaluaciones.</li> <li>4. El plan de estudios de la licenciatura. En la primer etapa incluye las asignaturas obligatorias de 1° a 4° semestres, cuando los grupos tienen entre 25 y 60 integrantes y el enfoque es de contenido más teórico.</li> <li>5. Un proceso de validación múltiple con la comunidad académica, por un lado, con personal docente designado en comisiones y, por otro, de estudiantes de apoyo. El proceso de definición de estos componentes se realizó con el criterio de personas expertas y la referencia a estándares internacionales.</li> </ol>

Marco de referencia

<b><i>Elemento</i></b>	<b><i>Descripción</i></b>
<b>Documentos relacionados</b>	Marco de referencia de la evaluación, manual técnico de los instrumentos y perfiles del buen docente.
<b>Participantes en la validación</b>	<p>El contenido se ha validado en cinco fases para asegurar su relevancia y utilidad. Ha sido acordado con la comisión de la evaluación integrada por 25 docentes, de entre los cuales hay dos representantes por cada campo, tanto del sistema escolarizado como SUA.</p> <p>Adicional se ha contado con apoyo de estudiantes para revisar la claridad y procesos de respuesta.</p>